https://repsi.org

REPSI. Revista Ecuatoriana de Psicología
Volumen 9, Número 25 / septiembre-diciembre 2026
ISSN: 2661-670X / ISSN-e: 2661-670X / pp. 1-18
https://doi.org/10.33996/repsi.v9i25.264
Artículo de investigación

Capital psicológico, depresión, ansiedad y estrés como predictores de la autoeficacia académica en universitarios ecuatorianos

Psychological capital, depression, anxiety, and stress as predictors of academic self-efficacy among Ecuadorian university students

Julio Cesar Alvarado Chamba
jcalvaradox@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular de Loja. Loja, Ecuador

Recibido: 21 de agosto 2026 **/ Aceptado:** 16 de octubre 2026 **/ Publicado:** 11 de noviembre 2026

Resumen

Introducción: La salud mental universitaria y los recursos psicológicos positivos constituyen ejes del desempeño académico. **Objetivo:** Analizar la relación de la depresión, la ansiedad, el estrés y el capital psicológico con la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Loja, Ecuador y la contribución explicativa adicional del capital psicológico respecto de los síntomas emocionales. **Método:** Estudio cuantitativo, transversal y correlacional, con muestra no probabilística de 152 universitarios. Se aplicaron la DASS-21, el PCQ-12 académico y la EAVA; se efectuaron análisis de consistencia interna, correlaciones de Pearson y regresión jerárquica. **Resultados:** La autoeficacia académica presentó correlaciones negativas con depresión ($r = -0{,}361$), ansiedad ($r = -0{,}334$) y estrés ($r = -0{,}302$), y positiva con capital psicológico ($r = 0{,}707$; $p < 0{,}001$). Los síntomas explicaron 14,6 % de la varianza; el capital psicológico la elevó al 50,4 %. **Conclusión:** Los síntomas emocionales se asocian de forma negativa con la autoeficacia académica, aunque su contribución independiente se reduce al incorporar el capital psicológico. Este constructo muestra una asociación positiva y robusta con la autoeficacia académica, incluso al excluir su dimensión de eficacia.

Palabras clave: Ansiedad; Autoeficacia académica; Capital psicológico; Depresión; Estrés.

Abstract

Introduction: University students' mental health and positive psychological resources are central to academic performance. **Objective:** To analyze the relationship between depression, anxiety, stress, and psychological capital with academic self-efficacy among university students in Loja, Ecuador, and the additional explanatory contribution of psychological capital relative to emotional symptoms. **Method:** A quantitative, cross-sectional, correlational study was conducted with a non-probabilistic sample of 152 university students. The DASS-21, the academic PCQ-12, and the EAVA were administered; internal consistency analyses, Pearson correlations, and hierarchical regression were performed. **Results:** Academic self-efficacy showed negative correlations with depression ($r = -0{,}361$), anxiety ($r = -0{,}334$), and stress ($r = -0{,}302$), and a positive correlation with psychological capital ($r = 0{,}707$; $p < 0{,}001$). Symptoms explained 14,6 % of the variance; psychological capital increased the explained variance to 50,4

%. **Conclusion:** Emotional symptoms are negatively associated with academic self-efficacy, although their independent contribution decreases when psychological capital is included. This construct exhibits a robust positive association with academic self-efficacy, even when its efficacy dimension is excluded.

Keywords: Anxiety; Academic self-efficacy; Psychological capital; Depression; Stress.

Introducción

La salud mental de los universitarios constituye un ámbito prioritario para la psicología y la educación superior, debido a las exigencias académicas, sociales y personales inherentes a esta etapa formativa. El ingreso y la adaptación a la universidad implican afrontar nuevas responsabilidades, desarrollar estrategias de aprendizaje y responder a demandas que pueden acompañarse de síntomas de depresión, ansiedad y estrés (Mur et al., 2023). La evidencia reciente documenta una presencia considerable de malestar emocional en la población universitaria (Mur et al., 2023). Asimismo, Muchtar et al., (2023), identificaron asociaciones entre la salud mental, la autoeficacia académica y el progreso en los estudios. Estos hallazgos evidencian la importancia de examinar las dificultades emocionales de los estudiantes y los recursos psicológicos para afrontar las exigencias de la educación superior.

La autoeficacia, desde la teoría social cognitiva, conceptualiza la percepción que posee la persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar un desempeño óptimo; mediante estas creencias el sujeto elige sus actividades, regula el esfuerzo y la persistencia, y afronta situaciones desafiantes (García et al., 2024). La autoeficacia no se refiere solo a los conocimientos o habilidades que se poseen, sino que incluye la valoración que realiza el individuo sobre su capacidad para utilizarlas ante determinadas circunstancias. Esta diferenciación conceptual resulta relevante al examinar poblaciones universitarias, donde las creencias de competencia influyen en la motivación, el rendimiento y el bienestar. La distinción entre autoeficacia general y específica permite comprender la heterogeneidad de los hallazgos empíricos y orientar intervenciones focalizadas en ámbitos académicos concretos.

La autoeficacia académica se refiere a las creencias de competencia relacionadas con las actividades y responsabilidades propias de la vida universitaria. García-Méndez y Rivera-Ledesma (2021), mediante la Escala de Autoeficacia en la Vida Académica (EAVA), abordaron este constructo desde diferentes ámbitos de la experiencia estudiantil; este contexto permite comprender la autoeficacia académica como una capacidad para afrontar las exigencias de la vida universitaria, que trasciende la confianza para resolver una tarea determinada. La relevancia de estas creencias se documenta en investigaciones empíricas que asocian la autoeficacia con indicadores de bienestar y rendimiento académico. La perspectiva teórica distingue la autoeficacia académica de la autoeficacia general, dado que esta última constituye una valoración más amplia de

las capacidades personales ante diversas situaciones de la vida cotidiana (Schlechter et al., 2022; Gonçalves et al., 2023).

La depresión, la ansiedad y el estrés son manifestaciones diferenciables del malestar emocional presentes también en el contexto universitario; su evaluación permite examinar sus asociaciones con la autoeficacia académica y su estadística conjunta (Roy et al., 2025). La literatura reporta relaciones negativas entre síntomas emocionales y creencias de autoeficacia, Carranza et al. (2022), exploraron autoeficacia académica, satisfacción con los estudios y síntomas depresivos en universitarios y Hitches et al. (2022), hallaron asociación negativa entre estrés académico y autoeficacia en estudiantes australianos. Diseños longitudinales y modelos con otras variables psicológicas ampliaron su comprensión, Desai y Lueke (2026), identificaron mediación del estrés percibido y la adaptación universitaria entre autoeficacia general y síntomas depresivos en ingresantes; Li et al. (2023) y Chen et al. (2026), en universitarios chinos de primera generación, hallaron asociación negativa entre depresión y autoeficacia general y evidencia temporal. Esto plantea cómo se relacionan síntomas emocionales y recursos positivos con la autoeficacia académica al analizarse conjuntamente en universitarios ecuatorianos.

El capital psicológico, como constructo de psicología positiva, integra autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo, capacidades y expectativas de afrontamiento, perseverancia y orientación a metas; su estudio educativo incorpora recursos positivos junto al malestar (Martínez et al., 2021). La validación académica del PCQ-12 realizada por López et al. (2023), aportó una herramienta para evaluarlo. Arnold et al. (2025), analizaron optimismo y autoeficacia entre estrés académico y síntomas depresivos en medicina, destacando su relevancia con asociaciones y moderaciones variables; Zhang (2026), en revisión sistemática y meta-análisis, reforzó estudiar recursos positivos junto con salud mental en universitarios chinos. Ampuero-Tello et al. (2022), identificaron relaciones entre la autoeficacia académica y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés en universitarios peruanos y Moura et al. (2026), reportaron prevalencias elevadas de estos síntomas en universitarios brasileños.

Un aspecto relevante es la similitud entre autoeficacia del capital psicológico y escalas de autoeficacia académica: ambas incluyen creencias de capacidad para afrontar demandas y alcanzar objetivos, por lo que parte de sus asociaciones podría deberse a contenido compartido (Chen et al., 2023). Esto justifica complementar el capital psicológico total con una comprobación que excluya eficacia y use solo esperanza, resiliencia y optimismo. Integrar síntomas emocionales y recursos positivos en un mismo modelo permite determinar sus relaciones con autoeficacia académica y examinar estabilidad al reducir solapamiento conceptual.

En el contexto latinoamericano y, en particular en Ecuador, el estudio conjunto de estas variables contribuye a una comprensión más amplia de las diferencias individuales en

autoeficacia académica. La integración de los síntomas emocionales y los recursos psicológicos positivos resulta pertinente porque las correlaciones entre variables no permiten establecer, por sí solas, cuáles mantienen asociaciones independientes al considerarlas de forma simultánea. La relación entre el capital psicológico y la autoeficacia académica requiere una comprobación adicional debido a la proximidad conceptual entre sus componentes de eficacia (Fernandez et al., 2026). De ahí la importancia de conocer ¿qué asociaciones independientes mantienen los síntomas emocionales y los recursos psicológicos positivos con la autoeficacia académica al analizarlos simultáneamente? y ¿qué relación existe entre capital psicológico y autoeficacia académica al controlar la proximidad conceptual entre sus componentes de eficacia?

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue analizar la relación de la depresión, la ansiedad, el estrés y el capital psicológico con la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Loja, Ecuador y la contribución explicativa adicional del capital psicológico respecto de los síntomas emocionales.

Método

Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, diseño no experimental basado en autoinforme, transversal y alcance correlacional, mediante análisis de regresión lineal jerárquica. Este diseño permitió examinar las asociaciones entre los síntomas de depresión, ansiedad y estrés, el capital psicológico y la autoeficacia académica; asimismo, posibilitó determinar la contribución estadística adicional del capital psicológico a la explicación de las diferencias individuales en autoeficacia académica, sin establecer relaciones causales. La muestra estuvo conformada por 152 estudiantes de una universidad de Loja, Ecuador, seleccionados mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 111 mujeres (73,0 %) y 41 hombres (27,0 %), con edades comprendidas entre los 18 y 41 años. El criterio de inclusión fue tener al menos 18 años, encontrarse en estudios universitarios y aceptar de forma libre el consentimiento informado.

Se aplicaron como instrumentos la versión abreviada de 21 ítems de las Depression Anxiety Stress Scales, destinada a evaluar síntomas emocionales mediante tres subescalas: depresión, ansiedad y estrés, cada una compuesta por siete ítems. Las respuestas se registran en una escala de cuatro categorías, de 0 a 3, según la frecuencia o intensidad con que se experimentaron durante la última semana; las puntuaciones se obtuvieron por la suma de los ítems, con un rango teórico de 0 a 21 puntos, en donde valores más elevados indican mayor presencia de la dimensión. La elección del instrumento se sustenta en la evidencia psicométrica de su versión en español adaptada por Cirilo-Acero et al. (2025), quienes examinaron su estructura factorial en universitarios peruanos. En el presente estudio se utilizaron las puntuaciones directas

de cada subescala, sin duplicarlas ni clasificarlas mediante categorías de gravedad. La consistencia interna obtenida fue adecuada, con coeficientes alfa de Cronbach de 0,844 para depresión, 0,866 para ansiedad y 0,829 para estrés.

El capital psicológico académico se evaluó mediante el Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ-12) de 12 ítems organizado en cuatro dimensiones: autoeficacia (tres ítems), esperanza (cuatro), resiliencia (tres) y optimismo (dos). El instrumento permitió obtener una puntuación global representativa de los recursos psicológicos positivos asociados con el afrontamiento de las exigencias académicas. En la aplicación de este estudio, los ítems se respondieron mediante siete categorías, codificadas de 0 a 6; la puntuación global se calculó por la suma de las respuestas de los 12 ítems, con un rango teórico de 0 a 72 puntos; las puntuaciones superiores representan mayores niveles de capital psicológico. La consistencia interna global fue elevada (α = 0,910); por dimensiones, se obtuvieron coeficientes de 0,870 para autoeficacia, 0,836 para esperanza, 0,623 para resiliencia y 0,827 para optimismo; el resultado de resiliencia requiere interpretación cautelosa.

La Escala de Autoeficacia en la Vida Académica (EAVA), permitió evaluar la variable dependiente; el instrumento comprende 102 ítems orientados a examinar las creencias de eficacia relacionadas con actividades y exigencias de la vida universitaria. Las respuestas se registraron mediante cuatro alternativas, codificadas de 1 a 4; en el presente estudio se utilizó la puntuación global, calculada por la suma de los 102 ítems, con un rango teórico de 102 a 408 puntos; las puntuaciones más elevadas representan mayores niveles de autoeficacia académica. La escala presentó una consistencia interna elevada (α = 0,975), resultado que respalda la homogeneidad de la puntuación global. En cuanto a las variables de respuesta, las variables predictoras correspondieron a las puntuaciones de depresión, ansiedad, estrés y capital psicológico; la variable dependiente fue la puntuación global de autoeficacia académica. La validación de los instrumentos se sustentó en las propiedades psicométricas reportadas por los estudios previos citados, complementadas con el cálculo de los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald en la muestra analizada.

La recolección de datos se realizó en 2024 mediante un cuestionario en línea administrado en Google Forms. Previo al acceso a los instrumentos, se informó la finalidad académica del estudio, el carácter voluntario de la participación, el anonimato y el tratamiento confidencial de los datos; la aceptación del consentimiento informado fue condición indispensable y se verificó la mayoría de edad. El formulario incluyó variables sociodemográficas y escalas para evaluar depresión, ansiedad, estrés, capital psicológico y autoeficacia académica. Finalizada la recolección, los registros se organizaron y depuraron para constituir la base analítica definitiva, excluyendo identificadores directos. Se garantizó confidencialidad, participación libre y posibilidad de retiro, en conformidad con la Declaración de Helsinki, normativas internacionales y

principios bioéticos; estudio de riesgo mínimo, sin intervenciones clínicas ni procedimientos invasivos.

Los análisis se realizaron con el programa estadístico jamovi. Se verificaron las puntuaciones de los instrumentos a partir de las respuestas numéricas de los ítems; luego, se calcularon estadísticos descriptivos de tendencia central y dispersión para las variables de estudio, al utilizar las puntuaciones de las escalas y subescalas. La consistencia interna se examinó mediante los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald. Para analizar las asociaciones bivariadas entre depresión, ansiedad, estrés, capital psicológico y autoeficacia académica, se utilizaron correlaciones de Pearson, con un nivel de significación de 0,05. Después, se efectuó una regresión lineal jerárquica con la puntuación global de autoeficacia académica como variable dependiente; en el primer bloque se incorporaron de forma simultánea las puntuaciones de depresión, ansiedad y estrés; en el segundo se añadió el capital psicológico.

Esta estrategia permitió examinar la varianza explicada por los síntomas emocionales y determinar el incremento asociado con la incorporación del capital psicológico. Se consideraron el coeficiente de determinación (R^2), el R^2 ajustado, el cambio en R^2, los coeficientes de regresión y su significación; asimismo, se examinaron los supuestos del modelo mediante procedimientos de diagnóstico de residuos, evaluación de la homocedasticidad y análisis de multicolinealidad entre predictores, al incluir los factores de inflación de la varianza. Se verificó la normalidad de los residuos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, lo que justificó el uso de correlaciones de Pearson y regresión lineal con estimaciones convencionales. Las pruebas fueron bilaterales, con un nivel de significación de 0,05. De forma complementaria, se realizó un análisis de sensibilidad para examinar la influencia del solapamiento conceptual entre la autoeficacia académica y la dimensión de autoeficacia del capital psicológico.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación sobre la relación de la depresión, la ansiedad, el estrés y el capital psicológico con la autoeficacia académica en estudiantes universitarios ecuatorianos. Al inicio, se exponen los estadísticos descriptivos y los coeficientes de consistencia interna de las variables de estudio, los cuales permiten caracterizar las puntuaciones y la calidad psicométrica de los instrumentos. Después, se muestran las correlaciones bivariadas entre los síntomas emocionales, el capital psicológico y la autoeficacia académica. A continuación, se describen los modelos de regresión lineal jerárquica que examinan la contribución explicativa de los predictores sobre la variable dependiente. Al final, se presenta el análisis de sensibilidad y los diagnósticos de regresión que evalúan la estabilidad de los hallazgos al excluir el componente de eficacia del capital psicológico.

Respecto a los estadísticos descriptivos, la Tabla 1 presenta los valores de tendencia central, dispersión y consistencia interna de las cinco variables examinadas en el estudio. Las puntuaciones de depresión, ansiedad y estrés corresponden a valores directos del DASS-21, mientras que el capital psicológico se expresa mediante la puntuación global del PCQ-12 y la autoeficacia académica mediante la puntuación global del EAVA. La inspección de estos estadísticos permite examinar la distribución de las puntuaciones y la confiabilidad de los instrumentos en la muestra analítica.

Los resultados descritos indican que la autoeficacia académica presentó una media de 306,43 puntos (DE = 43,60), mientras que el capital psicológico alcanzó una media de 48,78 puntos (DE = 12,23). Entre los síntomas emocionales, el estrés mostró la media más elevada (M = 9,62), seguido por la ansiedad (M = 8,29) y la depresión (M = 7,05). Estas puntuaciones corresponden a escalas con rangos diferentes, por lo que no deben interpretarse como comparaciones directas de intensidad entre constructos. La consistencia interna resultó elevada para las puntuaciones globales de autoeficacia académica y capital psicológico; las tres subescalas del DASS-21 también presentaron coeficientes satisfactorios. En las dimensiones del PCQ-12, resiliencia mostró una consistencia interna comparativa menor (α = 0,623), lo que sugiere cautela en su interpretación.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos y consistencia interna de las variables de estudio.*

Variable	M	DE	Mín.	Máx.	α	ω
Depresión	7,05	4,55	0	19	0,844	0,850
Ansiedad	8,29	5,15	0	20	0,866	0,874
Estrés	9,62	4,44	0	20	0,829	0,832
Capital psicológico	48,78	12,23	7	72	0,910	0,915
Autoeficacia académica	306,43	43,60	151	401	0,975	0,976

Nota. N = 152. M = media; DE = desviación estándar; Mín. = mínimo observado; Máx. = máximo observado; α = alfa de Cronbach; ω = omega de McDonald. Las puntuaciones de depresión, ansiedad y estrés corresponden a valores directos del DASS-21.

La Tabla 2 presenta la matriz de correlaciones de Pearson entre las variables de estudio, incluye los coeficientes de correlación entre depresión, ansiedad, estrés, capital psicológico y autoeficacia académica, los cuales permiten examinar la magnitud y dirección de las asociaciones bivariadas. Las correlaciones se estimaron mediante pruebas bilaterales, con un nivel de significación estadística de 0,001. La inspección de la matriz posibilita identificar el patrón de relaciones entre los síntomas emocionales y los recursos psicológicos positivos con la variable dependiente. Asimismo, las correlaciones entre los síntomas emocionales permiten evaluar el grado de solapamiento entre las dimensiones del DASS-21, aspecto relevante para los análisis de regresión posteriores.

Como se puede apreciar, el análisis de correlaciones de Pearson identificó asociaciones de significación estadística entre todas las variables examinadas. La autoeficacia

académica se relacionó de forma negativa con la depresión (r = −0,361), la ansiedad (r = −0,334) y el estrés (r = −0,302); en contraste, presentó una asociación positiva de mayor magnitud con el capital psicológico (r = 0,707). Todas estas relaciones alcanzaron significación estadística (p < 0,001). Asimismo, las tres dimensiones de síntomas emocionales mostraron correlaciones positivas entre sí, en especial entre ansiedad y estrés (r = 0,792). El capital psicológico presentó asociaciones negativas con depresión (r = −0,507), ansiedad (r = −0,420) y estrés (r = −0,423). El patrón de correlaciones evidencia la convergencia entre los síntomas emocionales y la diferenciación con los recursos psicológicos positivos.

Tabla 2. *Matriz de correlaciones de Pearson entre las variables de estudio.*

Variable	Depresión	Ansiedad	Estrés	Capital psicológico
Depresión	—			
Ansiedad	0,682*	—		
Estrés	0,614*	0,792*	—	
Capital psicológico	−0,507*	−0,420*	−0,423*	—
Autoeficacia académica	−0,361*	−0,334*	−0,302*	0,707*

Nota. N = 152. Se presentan coeficientes de correlación de Pearson. Todas las pruebas fueron bilaterales. * p < 0,001.

En otro orden de análisis, la Tabla 3 presenta los modelos de regresión lineal jerárquica estimados con la autoeficacia académica como variable dependiente. Se muestra, para cada modelo, los coeficientes de regresión no estandarizados (B), los errores estándar convencionales (EE), los coeficientes estandarizados (β) y los valores p asociados a cada predictor. El primer modelo incorporó las puntuaciones de depresión, ansiedad y estrés; el segundo añadió el capital psicológico como predictor. Los diagnósticos de regresión incluyeron la evaluación de los supuestos de linealidad, normalidad de residuos y homocedasticidad mediante la prueba de Breusch-Pagan, así como el análisis de multicolinealidad mediante los factores de inflación de la varianza. Los valores de los predictores permiten examinar sus contribuciones independientes en cada modelo.

Los resultados descritos muestran que el primer modelo fue de significación estadística, $F(3, 148) = 8,43$, $p < 0,001$, y explicó el 14,6 % de la varianza de la autoeficacia académica ($R^2 = 0,146$; R^2 ajustado = 0,129). Al considerar de forma conjunta los síntomas emocionales, solo la depresión presentó una asociación independiente de significación estadística ($\beta = -0,242$; $p = 0,023$); las contribuciones de ansiedad y estrés no fueron significativas. La incorporación del capital psicológico incrementó la varianza explicada hasta el 50,4 % ($R^2 = 0,504$; R^2 ajustado = 0,490). El incremento respecto del primer modelo fue de significación estadística, $\Delta R^2 = 0,358$, F del cambio (1, 147) = 105,92, $p < 0,001$. En este segundo modelo, el capital psicológico presentó una asociación positiva e independiente con la autoeficacia académica ($\beta = 0,703$; $p < 0,001$).

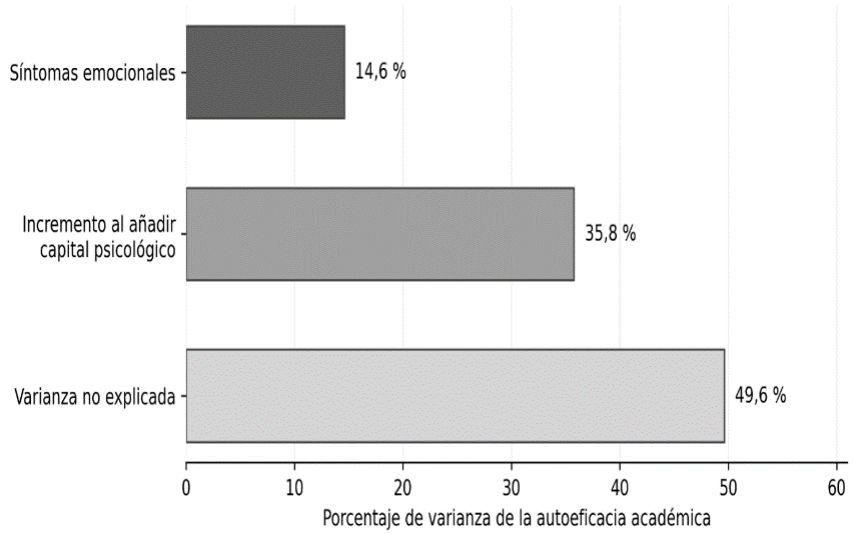
Tabla 3. *Modelos de regresión lineal jerárquica para la autoeficacia académica.*

Modelo y predictor	B	EE	β	p
Modelo 1: síntomas emocionales				
Depresión	−2,321	1,010	−0,242	0,023
Ansiedad	−1,077	1,152	−0,127	0,351
Estrés	−0,518	1,239	−0,053	0,677
Modelo 2: síntomas emocionales y capital psicológico				
Depresión	0,308	0,814	0,032	0,705
Ansiedad	−0,929	0,881	−0,110	0,294
Estrés	0,612	0,954	0,062	0,523
Capital psicológico	2,507	0,244	0,703	

Nota. N = 152. B = coeficiente no estandarizado; EE = error estándar convencional; β = coeficiente estandarizado. Modelo 1: $R^2 = 0,146$; R^2 ajustado = 0,129. Modelo 2: $R^2 = 0,504$; R^2 ajustado = 0,490. Incremento entre modelos: $\Delta R^2 = 0,358$, $F(1, 147) = 105,92$, $p < 0,001$. Los errores estándar presentados corresponden a estimaciones convencionales; se informa por separado la comprobación con errores estándar robustos HC3.

Con igual relevancia, la Figura 1 ilustra la distribución de la varianza explicada de la autoeficacia académica en los modelos de regresión jerárquica. La figura presenta tres segmentos proporcionales: el primero corresponde a la varianza explicada por el modelo integrado por los síntomas emocionales (14,6 %); el segundo muestra el incremento de varianza asociado a la incorporación del capital psicológico (35,8 %); y el tercero representa la varianza no explicada por el modelo completo (49,6 %). La representación gráfica permite visualizar la magnitud relativa de la contribución del capital psicológico respecto de los síntomas emocionales. La figura sintetiza los hallazgos centrales del estudio en cuanto a la capacidad explicativa conjunta de los predictores examinados sobre la variable dependiente.

Figura 1. *Distribución de la varianza explicada de la autoeficacia académica en la regresión jerárquica*



Nota. N = 152. El modelo inicial, integrado por depresión, ansiedad y estrés, explicó el 14,6 % de la varianza de la autoeficacia académica ($R^2 = 0,146$). La incorporación del capital psicológico incrementó la varianza explicada en 35,8 puntos porcentuales ($\Delta R^2 = 0,358$), hasta alcanzar un 50,4 % ($R^2 = 0,504$). La proporción restante (49,6 %) corresponde a la varianza no explicada por el modelo completo.

A este aspecto se une el análisis de sensibilidad realizado para examinar la estabilidad de la asociación entre capital psicológico y autoeficacia académica. Se estimó un modelo alternativo que excluyó la dimensión de autoeficacia del PCQ-12 y conservó las dimensiones de esperanza, resiliencia y optimismo. Este modelo explicó el 46,9 % de la varianza de la autoeficacia académica (R^2 = 0,469; R^2 ajustado = 0,454); el predictor compuesto por esperanza, resiliencia y optimismo mantuvo una asociación positiva de significación estadística (β = 0,666; p < 0,001). Los síntomas de depresión, ansiedad y estrés no presentaron contribuciones independientes significativas en esta especificación. En cuanto a los diagnósticos de regresión, la prueba de Breusch-Pagan identificó evidencia de heterocedasticidad en el modelo principal que incorporó el capital psicológico (p = 0,033).

Por esta razón, se recalcularon los errores estándar mediante el estimador robusto HC3. El capital psicológico conservó su asociación de significación estadística (B = 2,507; EE robusto = 0,269; IC del 95 % [1,975, 3,039]; p < 0,001); depresión, ansiedad y estrés continuaron sin contribuciones independientes significativas. En el modelo de sensibilidad no se identificó evidencia de significación estadística de heterocedasticidad (p = 0,418).

Los hallazgos evidencian que los síntomas emocionales se asocian de forma negativa con la autoeficacia académica, aunque su contribución independiente se reduce al incorporar el capital psicológico. Este constructo muestra una asociación positiva y robusta con la autoeficacia académica, incluso al excluir su dimensión de eficacia, lo que sugiere que otros componentes aportan información relevante para explicar las diferencias individuales en autoeficacia académica.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar la asociación de los síntomas de depresión, ansiedad y estrés, así como del capital psicológico, con la autoeficacia académica en estudiantes universitarios ecuatorianos. Los resultados evidenciaron dos hallazgos principales: por una parte, los tres síntomas emocionales se relacionaron de forma negativa con la autoeficacia académica; y por otra, el capital psicológico presentó una asociación positiva de mayor magnitud y aportó una proporción considerable de varianza explicada al incorporarlo al modelo de regresión (r = 0,707).

Estos resultados permiten comprender la autoeficacia académica desde una perspectiva que integra las dificultades emocionales y los recursos psicológicos positivos. La convergencia entre los hallazgos orienta la discusión hacia la contrastación con la literatura disponible sobre cada eje analizado, al considerar las particularidades metodológicas y contextuales de los estudios examinados.

En relación con las correlaciones negativas identificadas entre depresión, ansiedad, estrés y autoeficacia académica, se coincide con Cassaretto et al. (2024), quienes identificaron que la resiliencia, el apoyo social y la autoeficacia académica actúan como factores protectores de la salud mental en universitarios peruanos, al reducir el malestar general durante el contexto pandémico. Por su parte, Anicama et al. (2025), en universitarios peruanos y mexicanos, reportaron que el estrés y la autoeficacia constituyen predictores significativos de la ansiedad, lo que refuerza la pertinencia de examinar de forma conjunta la salud mental y las creencias de capacidad académica. La convergencia de los resultados, pese a las diferencias de contexto e instrumentos, respalda la relevancia de esta línea de investigación. Las asociaciones negativas sugieren que el malestar emocional podría interferir con la valoración de las capacidades académicas personales.

Por otro lado, en el presente estudio la depresión presentó una correlación negativa de mayor magnitud con la autoeficacia académica, seguida por la ansiedad y el estrés. Aunque las diferencias entre estos coeficientes fueron moderadas y no se realizaron pruebas específicas para compararlas, el patrón concuerda con investigaciones que relacionan la sintomatología depresiva y ansiosa con percepciones menos favorables de desempeño académico.

En esta línea, Karr y White (2024), examinaron la autoeficacia académica y el uso de estrategias cognitivas en estudiantes con y sin depresión o ansiedad, al identificar que los universitarios con estos síntomas reportaban menor autoeficacia. Estos antecedentes sugieren que las dificultades emocionales pueden coexistir con percepciones de una menor capacidad para responder a las demandas de aprendizaje, aunque la dirección de tales relaciones no puede establecerse mediante diseños transversales como el aquí examinado.

A este respecto, los resultados sobre el estrés coinciden con los hallazgos de Liu et al. (2023), quienes, mediante un estudio longitudinal con universitarios chinos, identificaron tres trayectorias de la autoeficacia general, estable ascendente, descendente y moderada estable, y documentaron diferencias en los síntomas depresivos según la trayectoria. Asimismo, Wang y Liu (2026), mediante un diseño longitudinal con estudiantes chinos, examinaron el papel predictivo de la autoestima en la depresión y la autoeficacia general, al identificar relaciones recíprocas entre estos constructos a lo largo del tiempo. Estos antecedentes permiten situar los resultados del presente estudio dentro de una línea de investigación que considera de forma conjunta los recursos psicológicos positivos y el bienestar emocional. La concordancia con los hallazgos longitudinales refuerza la pertinencia de examinar el estrés como componente relevante del malestar universitario.

Un resultado de especial relevancia fue que, al introducir de forma simultánea depresión, ansiedad y estrés en el primer modelo de regresión, solo la depresión

conservó una contribución de significación estadística. Esto debe interpretarse al considerar las correlaciones de magnitud elevada entre los síntomas emocionales, en particular entre ansiedad y estrés (r = 0,792).

Estos resultados concuerdan con Sayed et al. (2022), quienes consideran que la ausencia de una significancia individual no implica que carezcan de relación con la autoeficacia académica; más bien, indica que una parte de su asociación con la variable dependiente es compartida con los demás síntomas incluidos en el modelo. Este hallazgo refuerza la importancia de diferenciar entre las relaciones examinadas de forma individual y las contribuciones estadísticas estimadas de manera conjunta, distinción que resulta central para la interpretación de los modelos de regresión multivariada en investigación psicológica.

El hallazgo central de la presente investigación recae en la asociación positiva entre capital psicológico y autoeficacia académica (r = 0,707). Su incorporación al modelo de regresión incrementó la varianza explicada del 14,6 % al 50,4 %, lo que representa un aumento de 35,8 puntos porcentuales. Este resultado es congruente con el estudio de Quinde et al. (2026), quienes, en universitarios ecuatorianos, documentaron el papel mediador del estrés negativo en la relación entre el capital psicológico y los indicadores de malestar psicológico. La convergencia entre los hallazgos sugiere que el capital psicológico constituye un conjunto de recursos personales relevante para comprender cómo los estudiantes afrontan las demandas de la educación superior. La magnitud de la asociación identificada requiere, no obstante, un examen cauteloso debido a la proximidad conceptual entre los constructos.

Por esta razón se realizó un análisis de sensibilidad en el que se excluyó la dimensión de autoeficacia del PCQ-12 y se conservaron esperanza, resiliencia y optimismo. El modelo alternativo explicó el 46,9 % de la varianza de la autoeficacia académica, frente al 50,4 % del modelo que incluyó el capital psicológico completo. Aunque la varianza explicada disminuyó, se mantuvo una asociación positiva de significación estadística. Este resultado es coherente con lo expuesto por Sultana y Wahıd (2023), quienes lo consideran importante porque indica que la relación identificada no depende de forma exclusiva de la presencia de ítems de autoeficacia en ambos instrumentos; otros componentes del capital psicológico también contribuyen a explicar diferencias en las puntuaciones de autoeficacia académica. No obstante, esta comprobación no elimina por completo la posibilidad de solapamiento conceptual entre las medidas, aspecto que requiere atención en futuras investigaciones.

Al incorporar el capital psicológico al modelo principal, los síntomas de depresión, ansiedad y estrés dejaron de presentar contribuciones independientes de significación estadística. Este cambio puede interpretarse como evidencia de que el capital psicológico concentra una parte importante de la información estadística asociada con la autoeficacia académica. Guerrero y Espina (2024), en un estudio con universitarios

peruanos, identificaron diferencias significativas en el capital psicológico según la edad, lo que sugiere la relevancia de considerar variables sociodemográficas. A su vez, González et al. (2023), mediante un meta-análisis sobre intervenciones basadas en mindfulness en universitarios, documentaron efectos positivos sobre la salud mental, lo que respalda la pertinencia de promover recursos psicológicos. Sería incorrecto concluir que el capital psicológico neutraliza los efectos de la depresión, la ansiedad o el estrés, pues para ello se requieren modelos específicos y diseños longitudinales.

Entre las principales limitaciones de la investigación se encuentra su diseño transversal, que impide establecer relaciones causales o determinar la secuencia temporal entre las variables. Asimismo, el muestreo no probabilístico por conveniencia, el tamaño de la muestra y el hecho de que los datos hayan sido recogidos en una sola institución universitaria restringen la generalización de los hallazgos. La información se obtuvo mediante instrumentos de autoinforme administrados en una misma ocasión, circunstancia que puede introducir varianza asociada al método de medición.

El formato de respuesta del PCQ-12 difirió del descrito en algunas validaciones previas; esta particularidad debe considerarse al comparar puntuaciones entre estudios. La menor consistencia interna observada en la dimensión de resiliencia del PCQ-12 (α = 0,623) constituye una limitación adicional. La heterocedasticidad detectada en el modelo principal también requiere consideración metodológica.

Para futuras investigaciones se recomienda desarrollar estudios longitudinales y de intervención que permitan examinar la evolución temporal de estas relaciones y evaluar el potencial de los recursos psicológicos en la formación universitaria. Resulta conveniente ampliar la investigación a muestras probabilísticas y estudiantes de diferentes instituciones, así como profundizar en la diferenciación conceptual y psicométrica entre el capital psicológico y la autoeficacia académica. La incorporación de técnicas de modelado de ecuaciones estructurales y diseños de medición repetida podría contribuir a esclarecer la dirección de las relaciones entre los síntomas emocionales y los recursos psicológicos. Asimismo, se sugiere explorar el papel de variables moderadoras como el género, la edad, el área de estudio y el contexto sociocultural, con el propósito de identificar perfiles de riesgo y protección que orienten el diseño de estrategias institucionales de acompañamiento estudiantil y promoción del bienestar universitario.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidenciaron que los síntomas de depresión, ansiedad y estrés se relacionan de forma negativa con la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios evaluados. Sin embargo, solo la depresión presentó una contribución de significación estadística en el modelo inicial integrado por los síntomas

emocionales, lo que pone de manifiesto la importancia de distinguir entre las asociaciones individuales de cada dimensión y su capacidad para explicar de forma conjunta la variable dependiente. La proporción de varianza explicada por los síntomas emocionales resultó modesta en comparación con la observada al incorporar el capital psicológico. Estos hallazgos subrayan la necesidad de adoptar perspectivas analíticas que integren distintas dimensiones psicológicas para lograr una comprensión más completa de los factores asociados con las creencias de competencia académica en la población universitaria ecuatoriana.

En adición, el principal hallazgo se encuentra en la asociación positiva entre el capital psicológico y la autoeficacia académica, así como en su contribución significativa y adicional al modelo de regresión. Mientras los síntomas emocionales explicaron una proporción limitada de la varianza, la incorporación del capital psicológico elevó de forma sustancial la capacidad explicativa del modelo. Al excluir la dimensión de autoeficacia del PCQ-12, el modelo conservó una capacidad explicativa considerable, lo que sugiere que la esperanza, la resiliencia y el optimismo también aportan información relevante para comprender las diferencias en autoeficacia académica. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de considerar de forma conjunta el malestar emocional y los recursos psicológicos en el estudio de la vida universitaria y en el diseño de estrategias de acompañamiento estudiantil orientadas a fortalecer el bienestar y el desempeño académico de los universitarios.

La naturaleza transversal y correlacional del estudio impide establecer relaciones causales o atribuir efectos preventivos o terapéuticos al capital psicológico. Los hallazgos deben interpretarse como asociaciones estadísticas que orientan nuevas preguntas de investigación, no como evidencia de relaciones causales entre los constructos examinados. Se recomienda desarrollar investigaciones longitudinales y estudios de intervención que permitan examinar la evolución temporal de estas relaciones y evaluar el potencial de los recursos psicológicos positivos en la formación universitaria.

Resulta conveniente ampliar la investigación a muestras probabilísticas y estudiantes de diferentes instituciones universitarias, así como profundizar en la diferenciación conceptual y psicométrica entre el capital psicológico y la autoeficacia académica, con el propósito de consolidar una línea de investigación que contribuya al bienestar y al desarrollo integral de los estudiantes universitarios ecuatorianos.

Acerca de

Contribución del autor: El autor contribuyó a la conceptualización del estudio, al desarrollo metodológico, al análisis e interpretación de los datos, a la redacción del manuscrito, a la revisión crítica de su contenido intelectual y aprobó la versión final para su publicación.

Financiamiento: El autor declara que no recibió financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

Objetos de ciencia abierta: https://doi.org/10.33996/repsi.v9i25.264

Cómo citar: Alvarado Chamba, J. C. (2026). Capital psicológico, depresión, ansiedad y estrés como predictores de la autoeficacia académica en universitarios ecuatorianos. *REPSI, Revista Ecuatoriana De Psicología, 9*(25). 1-18. https://doi.org/10.33996/repsi.v9i25.264

Referencias

Ampuero-Tello, N. L., Zegarra-López, Á. C., Padilla-López, D. A., & Venturo-Pimentel, D. S. (2022). Academic self-efficacy as a protective factor for the mental health of university students during the COVID-19 pandemic. *Interacciones, 8*, e289. https://doi.org/10.24016/2022.v8.289

Anicama, J., Calderón, R., Javier-Aliaga, D., Caballero, G., Talla, K., Pizarro, R., Calizaya-Milla, Y. E., & Saintila, J. (2025). Self-efficacy and stress as predictors of anxiety in Peruvian and Mexican university students: A cross-sectional study. *Frontiers in Education, 10*, Article 1423406. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1423406

Arnold, A., Gaum, P. M. y Lang, J. (2025). The role of optimism and Self-Efficacy in the relationship between academic stress and depressive symptoms in medical students including the use and knowledge of structural health promotion offers. *Medical Science Educator, 35*(2), 807-822. https://doi.org/10.1007/s40670-024-02240-4

Carranza, R. F., Mamani, O., Morales, W. C., Caycho, T. y Ruiz, P. G. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, satisfaction with studies, and virtual media use as depression and emotional exhaustion predictors among college students during COVID-19. *Heliyon, 8*(11). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11085

Cassaretto, M., Espinosa, A. y Chau, C. (2024). Effects of resilience, social support, and academic self-efficacy, on mental health among Peruvian university students during the pandemic: the mediating role of digital inclusion. *Frontiers in Psychology, 15*, 1282281. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1282281

Chen, P. L., Lin, C. H., Lin, I. H., & Lo, C. O. (2023). The mediating effects of psychological capital and academic self-efficacy on learning outcomes of college freshmen. *Psychological Reports, 126*(5), 2489–2510. https://doi.org/10.1177/00332941221077026

Chen, C., Zhu, Y., Hong, Y., Xiao, F. y Li, L. (2026). How depression affects academic self-efficacy among college students: the mediating effect of professional identity and the moderating effect of belief in a just world. *BMC public health, 26*(1), 208. https://doi.org/10.1186/s12889-025-26074-w

Cirilo-Acero, I., Aguirre-Morales, M., Franco-Mendoza, J. M., Tantalean-Terrones, L. J., & Livia-Segovia, J. (2025). Psychometric evaluation of the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) in Peruvian university students. *Revista Peruana de Medicina*

Experimental y Salud Pública, 42(3), 291–299. https://doi.org/10.17843/rpmesp.2025.423.14209

Desai, V. A. y Lueke, N. A. (2026). The mediating roles of perceived stress and college adaptation in the relationship between self-efficacy and depressive symptoms among first year college students. *Current Psychology, 45*(17), 1475. https://doi.org/10.1007/s12144-026-09300-5

Fernandez, K. Y., Daza, A. C., endoza, A. C., Fernández, I. y Villar, M. (2026). Resilient coping, burnout, self-efficacy, and academic procrastination: An explanatory study in Peruvian and Colombian university students. *Frontiers in Education, 11*. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1857179

García, D., Cobo, R. y Lobos, K. (2024). Character strengths as predictors of general and academic self-efficacy in university students. *Frontiers in Psychology, 15*, 1490095. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1490095

García-Méndez, R. M., & Rivera-Ledesma, A. (2021). The Self-Efficacy Scale in Academic Life: Psychometric Properties in New Students to the University Level. *Revista Electrónica Educare, 25*(2), 1–28. https://doi.org/10.15359/ree.25-2.1

Gonçalves, M. R., Rossato, L. y Scorsolini, F. (2023). Saúde mental, autoeficácia e adaptação universitária à pandemia de COVID-19. *Revista de Psicología (PUCP), 41*(1). https://doi.org/10.18800/psico.202301.008

González, A. M., Aibar, A., Rivas, Y., Castellote, Y. y Carcelen, M. d. C. (2023). Mindfulness to improve the mental health of university students. *A systematic review and meta-analysis. Frontiers in Public Health, 11*, 1284632. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284632

Guerrero, J. M. y Espina, L. C. (2024). Bayesian analysis of psychological capital in Peruvian university students: Differences by sex and age. *Heliyon, 10*(15). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35370

Hitches, E., Woodcock, S. y Ehrich, J. (2022). Building self-efficacy without letting stress knock it down: Stress and academic self-efficacy of university students. *International Journal of Educational Research Open, 3*, 100124. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100124

Karr, J. E., & White, A. E. (2024). Academic self-efficacy and cognitive strategy use in college students with and without depression or anxiety. *Journal of American College Health, 72*(5), 1387–1393. https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2076561

Li, R., Che Hassan, N. & Saharuddin, N. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: a systematic literature review. *Psychology research and behavior management, 3739*-3763. https://doi.org/10.2147/PRBM.S421549

Liu, X., Ji, X. & Zhang, Y. (2023). Trajectories of college students' general self-efficacy, the related predictors, and depression: A piecewise growth mixture modeling approach. *Heliyon, 9*(5). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15750

López, V., Ocampo, K., Quinde, L., Guevara, S. & Guerrero, J. (2023). Psychometric properties and factorial structure of the Spanish version of the psychological capital

scale in Ecuadorian. *university students. PloS one, 18*(5), e0285842. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285842

Martínez, I. M., Meneghel, I., Carmona, M. y Youssef, C. M. (2021). Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology, 40*(7), 3409-3416. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z

Moura, C. de C., Toledo, L. V., Nogueira, D. A., Boscarol, G. T., Chaves, R. L., Marinho, C. A. da C., Rodrigues, Y. M., Santana, M. C. V., Alves, B. de O., Lourenço, B. G., Chaves, E. de C. L., & Chianca, T. C. M. (2026). Factors associated with symptoms of depression, anxiety, and stress post-COVID-19, in university students: A cross-sectional study, Minas Gerais, 2023–2024. *Epidemiologia e Serviços de Saúde, 35*, e20250241. https://doi.org/10.1590/S2237-96222026v35e20250241.en

Muchtar, D. Y., Wahyuni, Z. I., Murniasih, F. y Rasaki, A. F. (2023). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Student's Mental Health and Study Progress. *TAZKIYA Journal of Psychology, 11*(2), 132-142. http://dx.doi.org/10.15408/tazkiya.v11i2.33531

Mur, J. A., Pereyra, C. I. y Cirami, L. (2023). Asociación de la autoeficacia para el afrontamiento del estrés y la ansiedad cognitiva ante exámenes con la sintomatología del estrés de estudiantes universitarios. *Liberabit, 29*(2), 1-5. https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.704

Quinde, L., López, V. y Guevara, S. (2026). Psychological Capital and Mental Health in Ecuadorian University Students: The Mediating Role of Negative Stress. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 16*(6), 76. https://doi.org/10.3390/ejihpe16060076

Roy, S., Biswas, A. K., & Sharma, M. (2025). Stress, anxiety, and depression as psychological distress among college and undergraduate students: A scoping review of reviews guided by the socio-ecological model. *Healthcare, 13*(16), Article 1948. https://doi.org/10.3390/healthcare13161948

Sayed, M., Naiim, C. M., Aboelsaad, M. y Ibrahim, M. K. (2022). Internet addiction and relationships with depression, anxiety, stress and academic performance among Egypt pharmacy students: a cross-sectional designed study. *BMC public health, 22*(1), 1826. https://doi.org/10.1186/s12889-022-14140-6

Schlechter, P., Hellmann, J. H. y Morina, N. (2022). Self-discrepancy, depression, anxiety, and psychological well-being: The role of affective style and self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research, 46*(6), 1075-1086. https://doi.org/10.1007/s10608-022-10314-z

Sultana, Z. y Wahıd, M. (2023). Exploring the impact of academic psychological capital resources on student engagement at undergraduate level: The mediating role of faculty support. *Participatory educational research, 10*(6), 58-83. https://doi.org/10.17275/per.23.89.10.6

Wang, J., & Liu, X. (2026). Predictive role of self-esteem in depression and general self-efficacy among college students: A longitudinal cross-lagged study from China. *New*

Directions for Child and Adolescent Development, 2026(1), Article 6312506. https://doi.org/10.1155/cad/6312506

Zhang, Z. (2026). Psychological capital and mental health among Chinese university students: a systematic review and meta-analysis. *BMC psychology, 14*(1), 207. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03929-w

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).